

Processus d'apprentissage dans les parcours de vie alimentaires des adultes

ANNE WALTHER

Quels processus d'apprentissage en lien avec l'alimentation et la santé ont lieu dans les parcours de vie des adultes et à quelles occasions se produisent-ils? Quelles sont les conséquences qui en résultent tout au long de la vie? Cet article présente les premiers résultats d'une étude de cas basée sur des entretiens. Celle-ci vise à reconstituer des processus d'apprentissage accomplis et à décrypter la théorie d'apprentissage qui sous-tend ces processus. L'article met l'accent sur les notions d'apprentissage expansif et d'apprentissage défensif. Il s'avère que l'apprentissage dans le contexte du mode de vie et de l'alimentation peut être une stratégie visant à résoudre des situations perçues comme problématiques, qui sont apparues à la suite d'un changement du bien-être physique ou de l'environnement social au cours de la vie.

1 Objet d'étude: l'apprentissage dans le contexte de l'alimentation

Il existe un domaine de la vie qui concerne tous les individus car il nécessite qu'on s'y consacre quotidiennement: l'alimentation. En général, à l'âge adulte, ce thème peut être organisé et accompli en toute liberté de choix. Au cours de leur vie, les individus peuvent aussi sciemment chercher à modifier leur mode de vie et leurs habitudes alimentaires. De tels changements peuvent aussi se produire fortuitement à la suite de nouvelles conditions extérieures. L'analyse basée sur la science du sujet selon Holzkamp est appropriée pour étudier le mode de vie, et en particulier les actions d'apprentissage dans le domaine de l'alimentation. Holzkamp a élaboré une théorie de l'apprentissage qui décrit de manière universelle l'apprentissage humain. Dans celle-ci, il met l'accent sur l'apprentissage conscient. Il emploie les notions d'apprentissage expansif et d'apprentissage défensif pour distinguer les actions d'apprentissage en fonction de leur finalité. Dans l'apprentissage expansif, l'individu a pour objectif d'élargir ses propres possibilités d'action. Holzkamp parle d'apprentissage défensif lorsque l'individu souhaite éviter une limitation de ses possibilités d'action.

Les questions suivantes sont au centre de cet article: quels processus d'apprentissage propres aux parcours de vie alimentaires peut-on reconstituer? Dans quelle mesure ces processus mettent-ils en évidence l'apprentissage défensif ou expansif au sens de Holzkamp (1995)? Quels sont les événements déclencheurs de ces processus? Pour esquisser des réponses à ces questions, cet article fait référence à des entretiens narratifs (cf. Schütze 1983, p.285) recueillis dans le cadre d'un projet de thèse.

Les chapitres suivants abordent dans un premier temps le discours spécialisé sur l'apprentissage des adultes en lien avec la santé et l'alimentation. La théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu élaborée par Holzkamp ainsi que les notions qu'il utilise à cet effet sont alors expliquées. L'étude de cas et l'analyse de l'entretien sont ensuite présentées. Les processus d'apprentissage reconstitués à partir de la théorie de la science du sujet sont mis en évidence. L'article se termine par une synthèse et une conclusion.

2 État des connaissances sur l'apprentissage en lien avec l'alimentation tout au long de la vie

En général, la science de l'éducation étudie l'éducation à la santé lorsqu'elle est ancrée institutionnellement dans le contexte de l'école et de la crèche. Des recherches portent également sur l'éducation et la socialisation en tant que facteurs d'influence de l'alimentation au cours de l'enfance et de l'adolescence. L'alimentation en tant que sujet d'enseignement est également abordée dans le discours spécialisé sur la pédagogie. D'autres disciplines, par

exemple la science et la médecine nutritionnelles, la psychologie et la sociologie, étudient l'alimentation et le mode de vie principalement à partir d'une perspective scientifique et appliquent des procédés quantitatifs pour leurs travaux de recherche. Ces dernières années, la science nutritionnelle a intégré des aspects qualitatifs. Ainsi, pour la première fois, Rückert-John (2017) s'est rapprochée du thème de la nutrition à partir d'une perspective sociologique en y associant une dimension qualitative et a plaidé en faveur d'une recherche davantage axée sur une approche pluridisciplinaire.

FSEA (Éd.): Education
Permanente 2025-2,
Revue suisse pour la
formation continue,
www.ep-web.ch/f



Certes, il existe, dans la science de l'éducation, une longue tradition mettant l'accent sur les aspects qualitatifs, mais jusqu'à présent, peu d'études biographiques ont été réalisées à propos des comportements en matière de santé à partir d'une perspective andragogique. Quelques études sur la prise en charge des maladies ont déjà été effectuées (p. ex. Berner 2025; Nittel 2011; Seltrecht 2010). En revanche, il n'existe pas encore de travaux théoriques de nature biographique qui examinent les processus d'apprentissage d'adultes en bonne santé au-delà des contextes institutionnels et qui partent d'une approche basée sur la science du sujet. À l'heure actuelle, il n'existe qu'une seule étude qui analyse, sous l'angle de la théorie de l'apprentissage et de l'éducation, l'apprentissage des adultes en matière d'alimentation. Au moyen d'entretiens biographiques, Anika Klein a identifié des *moments d'apprentissage* qui ont déclenché, chez les individus, une réflexion sur leurs habitudes alimentaires ou une modification de ces dernières. Ainsi, elle a pu montrer qu'au cours de l'existence, des changements survenant dans la vie d'un individu en lien avec la «responsabilité», la «communauté» et l'«état physique» (Klein 2018, p. 140) pouvaient déclencher des *moments d'apprentissage*. Le *moment d'apprentissage associé à la responsabilité* a lieu par exemple lorsque l'on fonde une famille (cf. *ibid.*). Le moment d'apprentissage associé à la communauté se produit par exemple lorsque l'on vit en colocation pendant ses études et que l'environnement social dans lequel on prend ses repas est modifié (cf. *ibid.*, p. 137). L'*état physique* peut aussi déclencher un *moment d'apprentissage*, par exemple à la suite d'une intolérance alimentaire (cf. *ibid.*, p. 142). Les résultats d'Anita Klein montrent donc que certains événements et changements qui surviennent dans la situation personnelle de l'individu peuvent donner lieu à des occasions d'apprentissage.

Ces connaissances sur les intérêts d'apprentissage en lien avec la santé peuvent être mises à profit pour le développement d'offres de conseil et d'apprentissage. De plus amples connaissances sur l'apprentissage des adultes en rapport avec la santé seraient utiles pour la pratique de la formation car elles mettraient davantage en lumière les raisons et les processus qui sous-tendent les actions d'apprentissage des adultes. Les personnes respon-

sables du développement d'offres d'apprentissage pourraient trouver dans ces informations une source d'inspiration pour élaborer de nouveaux formats intéressants. Quant au personnel enseignant et aux conseillères et conseillers, ils pourraient mettre à profit ces connaissances approfondies pour la conception didactique des offres. En effet, jusqu'à présent, on ignore comment les adultes utilisent en fin de compte les connaissances en lien avec la santé acquises dans le cadre de différentes offres d'apprentissage et de conseil, s'ils les intègrent à leur vie quotidienne et, si oui, de quelle manière.

La théorie basée sur la science du sujet selon Holzkamp permet de décrire de manière très précise les processus d'apprentissage et d'élargir les enseignements à propos de l'apprentissage en rapport avec la santé. Cet article explique donc cette théorie, avec laquelle le contenu de l'entretien a été analysé.

3 La théorie de l'apprentissage basée sur la science du sujet

Dans son ouvrage fondamental «Lernen» (Apprendre), Holzkamp (1995) décrit sa théorie de l'apprentissage qu'il a développée au moyen de l'étude critique d'autres théories de l'apprentissage fondées sur la psychologie. Sa théorie prend comme point de départ l'individu et s'appuie sur une analyse basée sur des catégories. Holzkamp définit ces dernières comme des notions de base qui sont contenues dans les théories et met en évidence leur lien empirique et donc leur caractère vérifiable. C'est la raison pour laquelle les notions de la théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu ont été extraites de l'œuvre de Holzkamp et utilisées à des fins d'analyse de l'entretien sous la forme d'un système de catégories obtenu par déduction.

La théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu élaborée par Holzkamp est décrite sommairement ci-après. Des informations plus détaillées sont contenues dans son ouvrage de base. Elles pourraient servir de sous-catégories. Cependant, cette étude utilise dans un premier temps une esquisse sommaire de la théorie de l'apprentissage pour explorer les données et élaborer de premiers résultats. Dans le même temps, il est vérifié si cette méthode est adaptée pour se rapprocher de l'intérêt que présentent les enseignements et obtenir des connaissances plus approfondies sur l'apprentissage des adultes en lien avec la santé.

Avant que Holzkamp ne commence à présenter sa théorie de l'apprentissage, il explique que dans cette dernière, il ne prend pas en compte le développement par étapes de l'apprentissage chez l'enfant. Il désigne ces processus sous le nom de *coordination enfant-adulte* (ibid., p. 179 s.). L'apprentissage fortuit, le co-apprentissage, est lui aussi décrit comme faisant partie de toute *problématique d'action* et n'entre donc pas dans le cadre de sa théorie de l'apprentissage qui doit se consacrer spécifiquement aux problématiques d'apprentissage (ibid., 182 s.). Les résultats d'apprentissage de la *coordination en-*

fant-adulte et du *co-apprentissage* sont donc qualifiés de *connaissances pré-apprises* par Holzkamp (ibid., p. 209). L'apprentissage au sens plus strict, sur lequel Holzkamp met l'accent, exige d'abord une *intention d'apprentissage* et a pour but de garantir la constance des résultats et de parvenir à un niveau supérieur comparé à la situation initiale (ibid. p. 183).

Par problématique d'apprentissage, Holzkamp décrit un contexte dans lequel l'individu constate qu'il est incapable de surmonter une situation ou une tâche donnée ou d'accomplir une possibilité d'action avec son niveau de connaissances et les capacités qu'il a acquises jusqu'à présent (ibid.). Le constat de cette problématique est appelé *expérience de l'écart* (ibid., p. 212). Selon cette problématique, il est nécessaire que l'individu *s'éloigne* d'abord de la problématique et étudie la situation à partir d'une méta-perspective. Peut-être constatera-t-il qu'il serait en mesure de surmonter cet écart s'il disposait de connaissances plus approfondies ou de meilleures capacités – connaissances et capacités qu'il pourrait acquérir par le biais de l'apprentissage. Si une telle situation se produit, l'individu acquiert une *posture d'apprentissage* et anticipe le résultat possible du processus d'apprentissage (ibid., p. 184). Dans le même temps, *l'aspect thématique de l'apprentissage* est reconnaissable. Cela signifie la justification en termes de contenu et l'importance des résultats d'apprentissage visés qui en découle (ibid., p. 189). Cette importance se rapportant au contenu conduit aussi à *l'aspect d'apprentissage émotionnel et motivationnel*, c'est-à-dire l'importance subjective attribuée aux résultats d'apprentissage anticipés par l'individu (ibid.). Les motifs d'apprentissage d'un individu présentent donc un niveau thématique ainsi qu'un niveau émotionnel et motivationnel. Vient ensuite, avec une priorité moindre, *l'aspect de l'apprentissage opérationnel* – qui se rapporte à la manière dont on doit apprendre et que l'on peut déduire à partir de la nature de l'objet d'apprentissage (ibid., p. 248). Les méthodes d'apprentissage pouvant être appliquées sont appelées *principes d'apprentissage* par Holzkamp. La planification et l'organisation de l'ensemble du processus d'apprentissage sont décrites sous la notion de stratégie d'apprentissage (ibid., p. 187). Le fait de surmonter la *problématique d'apprentissage* s'effectue au moyen de boucles d'apprentissage (ibid., p. 183). Après la boucle d'apprentissage ou, selon le cas, pendant celle-ci, on peut tenter de surmonter la problématique d'apprentissage. Si un niveau supérieur a été atteint, l'action se rapportant à l'apprentissage sera réussie, sinon, d'autres *boucles d'apprentissage* peuvent se succéder (ibid.).

Les conditions extérieures de la situation initiale dans laquelle apparaît la *problématique d'apprentissage* sont appelées *prémises* (ibid., p. 24). Holzkamp utilise le terme de *situationnalité* pour désigner les conditions propres à l'individu. Étant donné que cette catégorie est importante pour l'intérêt que présentent les enseignements, la sous-catégorie est précisée ici. Holzkamp distingue la *situationnalité corporelle* (ibid., p. 253), la *situationnalité mentale* et

linguistique (ibid., p. 258) et la *situationnalité personnelle* (ibid., p. 263). Selon Holzkamp, la *situationnalité corporelle* doit «dans un certain sens être considérée comme faisant partie des prémisses» (ibid., p. 257). Elle décrit l'implantation spatiale et temporelle du corps dans l'univers de vie. Holzkamp souligne les limites et la résistance du corps qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage (ibid., p. 253 s.). Il établit aussi une distinction entre les *mouvements auxiliaires*, que le corps accomplit pour pouvoir effectuer l'action d'apprentissage, et l'*apprentissage du mouvement*, qui peut être l'objectif de l'action d'apprentissage ou faire partie de celle-ci (p. 280 s.). La *situationnalité mentale et linguistique* fait référence à l'orientation spirituelle et à la prise en compte d'objets d'apprentissage potentiels et au *langage intérieur* (ibid., p. 258 s.). Enfin, la *situationnalité personnelle* décrit le lien qui relie l'individu à la période de son parcours de vie, à son propre univers de vie social et sociétal et à ses propres attitudes et estimations individuelles quant aux possibilités ou limites d'apprentissage sur la base de sa propre constitution (ibid., p. 263 ss).

La particularité de la théorie de Holzkamp réside précisément dans le caractère subjectif des motifs d'apprentissage et intérêts d'apprentissage (ibid., p. 187). Le «pourquoi» de l'action d'apprentissage revêt une importance personnelle pour l'individu. La finalité de l'action d'apprentissage intentionnelle est de parvenir à une amélioration de la qualité de vie, à un élargissement de ses possibilités d'action ou est une tentative d'éviter une restriction de ces possibilités. Dans le premier cas, un *apprentissage expansif* a lieu et, dans le second, c'est un *apprentissage défensif* qui se produit (ibid., p. 190 s.).

Le paragraphe suivant présente l'étude de cas et les données. Au moyen des catégories utilisées dans la théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu, les données sont analysées et les processus d'apprentissage sont reconstitués.

4 Processus d'apprentissage dans un parcours de vie alimentaire

En 2021, un entretien biographique narratif étroitement guidé sur le plan thématique a été effectué avec Laura. Au moment de l'entretien, Laura était âgée d'environ 35 ans et vivait dans une ville de l'Est de l'Allemagne. Avec le stimulus narratif suivant, elle a été invitée à raconter son histoire: «Raconte-moi ton histoire. Tu peux volontiers parler de ton corps, de ton esprit et de ton âme. Ce qui m'intéresse, c'est ton histoire avec ton corps, ton alimentation au fil du temps. Tu peux aussi parler du sport et de l'exercice physique si ces thèmes te concernent. Prends le temps, remémore-toi les choses, commence ton histoire là où tu le souhaites.» Une phase narrative libre d'environ une heure a ensuite eu lieu. La partie suivante, consacrée aux questions, a duré 90 minutes.

Les étapes de la vie de Laura sont d'abord présentées ci-après. Ensuite, sur la base d'extraits, les thématiques de l'alimentation et du corps sont étudiées

et, à chaque fois, les processus d'apprentissage qui en ont résulté sont abordés.

Laura commence son récit par son enfance qu'elle a passée à la ville et à la campagne chez ses grands-parents. Elle a quitté l'école après la dixième classe et a commencé une formation professionnelle initiale. Elle a ensuite obtenu une place de formation dans le domaine de la technique de design et a effectué une formation continue en design graphique. Après une courte période de chômage, elle a décidé de suivre des cours du soir au lycée pour passer son baccalauréat. Elle quitte alors le foyer familial. Depuis son départ, elle gagne sa vie en exerçant des activités annexes dans le commerce de détail. Elle a ensuite commencé un cycle d'études en sciences de l'éducation. Durant cette période, elle se met en couple à deux reprises, mais les relations ne durent pas. Après ses études, elle décroche deux emplois dans le secteur de la pédagogie curative et spécialisée. Dans un avenir proche, elle prévoit d'entamer une formation continue dans le domaine de la pédagogie de développement pour le degré primaire.

Laura commence le récit de son parcours de vie alimentaire par le fait qu'elle n'a été allaitée que pendant peu de temps, contrairement à son frère qui lui, l'a été pendant trois ans. Elle se réfère aux récits de sa grand-mère. Ce savoir traditionnel, transmis de générations en générations, doit être attribué aux *connaissances pré-apprises*. On peut en déduire que la comparaison avec d'autres personnes au cours du parcours de vie aura une grande importance. Le premier souvenir de Laura est un pain d'épices en forme de cœur. Lorsqu'elle était enfant, son père vivait dans un logement séparé. Elle raconte qu'à chaque fois qu'elle lui rendait visite, elle grignotait secrètement un morceau du pain d'épices en forme de cœur. Cela montre que les friandises auront une importance particulière pour Laura. D'autres détails ou catégorisations évoqués dans l'entretien ne sont pas décrits ici.

Dans la partie suivante du récit, Laura relate son enfance heureuse à la campagne. Ses grands-parents vivaient presque en autosuffisance car ils cultivaient un jardin et avaient des animaux d'élevage. Ils ont montré à Laura les valeurs d'hospitalité et de sollicitude car elle participait aux nombreuses fêtes accueillant de nombreux invités, à l'occasion desquelles on cuisinait avec amour et en abondance. Ses grands-parents cultivaient, récoltaient, pêchaient, abattaient leurs animaux d'élevage et transformaient eux-mêmes une grande partie des biens alimentaires. Un événement a eu de l'importance pour Laura et influença durablement son rapport à la viande. Elle raconte qu'elle s'était occupée d'un lièvre dans la cour de ses grands-parents. Plus tard, ce même lièvre a été servi lors du repas du dimanche. Laura a alors décidé de ne plus consommer la viande d'un animal «qu'elle a vu auparavant». Elle a donc renoncé à manger la viande issue des animaux de la ferme de ses grands-parents, mais a continué de consommer de la viande achetée.

Les connaissances pré-apprises et co-apprises dans le cadre des *coordinations enfant-parent* durant l'enfance englobent des connaissances complètes sur des normes et des valeurs du vivre-ensemble en société, des connaissances sur la production et la transformation des denrées alimentaires, sur les traditions, par exemple la manière dont les fêtes sont organisées et quelles recettes de cuisine il convient de maîtriser lors de telles occasions. Le fait de savoir quelle quantité de nourriture servie à un buffet ou quelle portion est considérée comme normale fait aussi partie de ces connaissances. En général, les attitudes vis-à-vis des denrées et des habitudes alimentaires des grands-parents ainsi que l'importance qui leur est accordée sont *pré-apprises*. Ces aspects, et bien d'autres encore qui ne peuvent pas être décrits en détail ici, forment au fil des années la *situationnalité personnelle* et corporelle de Laura. Il n'est pas encore question d'actions d'apprentissage intentionnelles, pas même pendant l'enfance et la scolarité. À travers les contacts avec d'autres élèves et la découverte des habitudes alimentaires dans d'autres familles, par exemple lors de visites chez des amies, les comparaisons sont plus nombreuses. Laura découvre par exemple quelle portion alimentaire est jugée normale dans d'autres familles. Elle peut mettre en relation la corpulence des membres d'une famille avec leurs habitudes alimentaires. Elle décrit son vécu avec ces mots: «Là-bas, à mes yeux, il n'y avait pas tant de choses à manger. Pas étonnant qu'elle était si maigre.»

Pendant sa scolarité, Laura pouvait dans une large mesure choisir ses aliments et la manière de s'approvisionner. En effet, sa mère lui donnait de l'argent qu'elle dépensait pour acheter des friandises à la cantine de l'école ou à la boulangerie d'à-côté. Elle échangeait aussi cet argent contre des petits pains apportés par ses camarades. Il s'avère que Laura a repris et appliqué, certes sous une forme différente, le modèle d'autosuffisance de ses grands-parents. Elle poursuit aussi cette habitude alimentaire au cours de sa période de formation professionnelle. Pendant ses différentes formations initiales et continues, elle s'approvisionnait en allant à la cantine ou à la boulangerie.

Un autre modèle repris par Laura apparaît lorsqu'elle se met en couple. Elle se souvient qu'elle voulait cuisiner pour son conjoint selon le modèle de sa grand-mère. La *situationnalité personnelle* développée au cours de la jeunesse est apparue à cette période. Un premier élément indiquant une action d'apprentissage *expansif* est mis en évidence lorsque Laura raconte qu'elle demandait à sa grand-mère de lui donner ses recettes. Elle voulait reproduire les plats que préparait sa grand-mère et atteindre les mêmes saveurs et la même consistance. *L'expérience de l'écart* est apparue lors de la comparaison entre ses plats et ceux de sa grand-mère. *L'aspect d'apprentissage thématique* se rapporte aux connaissances insuffisantes sur les recettes de la grand-mère. Chez Laura, *l'aspect d'apprentissage opérationnel* prend la forme des questions posées à sa grand-mère. *L'aspect d'apprentissage émotionnel-motivationnel* n'est pas claire-

ment expliqué. Cependant, on peut l'interpréter comme suit: pour Laura, le couple que forment ses grands-parents est considéré comme un idéal à atteindre et le souvenir de son enfance heureuse à la campagne doit être rappelé et recréé dans son couple. *L'intention d'apprentissage* a pour but l'amélioration de la qualité de vie dans le domaine du plaisir culinaire et l'augmentation de la *disposition du monde*, à travers le développement des compétences de Laura en cuisine. *L'action se rapportant à l'apprentissage* et, dans le même temps, la *boucle d'apprentissage* qui est amorcée sont accomplies ensuite dans les multiples tentatives de reproduire le plat. On peut attribuer cela à *l'apprentissage du mouvement*, au cours duquel les bons gestes doivent être exécutés au bon moment avec les bons objets. On constate aussi que l'expérience sensorielle joue également un rôle. Laura décrit en ces mots les remarques de sa grand-mère: «Cela doit ressembler à cela, et cela doit avoir cette texture au toucher.» Ainsi, pour que le résultat souhaité puisse être obtenu, il s'avère qu'un apprentissage sensoriel est également nécessaire, en plus de *l'apprentissage du mouvement*.

Un autre événement déterminant pour Laura a eu lieu au cours de sa formation professionnelle. Sur le trajet entre le centre de formation et son domicile, elle s'est arrêtée à un kiosque et a acheté un magazine qui contenait un DVD et une documentation sur la fabrication des denrées alimentaires. Les reportages sur la production industrielle de viande et d'œufs ont déclenché chez elle une forte aversion et, par conséquent, une *expérience de l'écart*. Cet événement a, dans un premier temps, poussé Laura à renoncer aux aliments d'origine animale. La *problématique d'action* a donc été résolue sans que des actions d'apprentissage ne soient nécessaires. Cependant, par la suite, d'autres *problématiques d'action* et actions d'apprentissage *expansif* sont apparues. En effet, le choix alimentaire de Laura étant désormais limité, il lui fallait disposer de connaissances supplémentaires sur des recettes véganes. Les *boucles d'apprentissage* qui en ont résulté ont consisté en des recherches sur Internet et en l'utilisation des réseaux sociaux pour trouver des idées et des sources d'inspiration. De plus, à la lecture de la documentation, Laura a développé un intérêt pour les thèmes de la protection animale et de la durabilité, raison pour laquelle elle s'est informée en consultant les sites Internet de PETA et d'autres organisations. L'aspect de la santé semblait avoir une faible importance dans son changement d'alimentation. On aurait pu penser que Laura avait pour souhait d'améliorer sa qualité de vie à partir d'une perspective sanitaire. Il semble que cet aspect n'ait joué aucun rôle car Laura était en bonne santé: le ressenti de son état physique n'a déclenché aucune *expérience d'écart*.

Le parcours biographique sur le plan corporel a aussi été abordé lors de l'entretien. Laura parle de ses variations de poids pendant son parcours de vie. La réflexion à propos de ses mensurations et la comparaison avec d'autres a débuté au contact avec ses camarades à l'école. Dans son récit, Laura évoque

des situations d'exclusion, mais ces dernières ne sont pas, de prime abord, perçues comme des *expériences d'écart*. Une telle *expérience d'écart* à propos de ses choix alimentaires est apparue seulement lorsqu'elle a ressenti un mal-être physique qui a conduit à un rendez-vous médical. Au cours de celui-ci, il s'est avéré que Laura avait une carence en vitamine B12 en raison de son régime végétane. Laura opte pour le non-apprentissage et procède à la suppression de la *problématique d'action* et la remplace par un élargissement de son choix de produits alimentaires. Laura modifie alors son alimentation et opte pour un régime végétarien. Elle exclut l'acquisition de connaissances supplémentaires à propos d'un régime végétane adapté aux besoins. Laura juge cela «trop compliqué» pour elle. Elle invoque une autre raison, à savoir que «manger et cuisiner doivent rester un plaisir».

Ces exemples montrent que des expériences corporelles et sensorielles peuvent donner lieu à des actions d'apprentissage et que des stratégies d'action appropriées peuvent être choisies en fonction de l'importance subjective accordée à certains aspects de la situation personnelle et de l'état physique.

5 Discussion générale des résultats sous l'angle du contenu et de la méthodologie

L'étude de cas exploratoire avait pour but de reconstituer les processus d'apprentissage dans un parcours de vie alimentaire, de les décrypter sous l'angle de la théorie d'apprentissage et de vérifier dans quelle mesure il est possible de mettre en évidence des actions d'apprentissage *expansif* et d'apprentissage *défensif*.

Des événements et des décisions prises par les personnes interviewées au cours de leur vie sont décrits. Des actions d'apprentissage *défensif* n'ont pas été décelées dans la transcription, bien qu'elles se soient certainement produites au cours de la vie de Laura. Cela pourrait s'expliquer par le fait que des processus d'apprentissage de ce type en lien avec le comportement alimentaire n'aient pas eu lieu ou qu'une faible importance subjective ait été accordée à ces processus. Les actions d'apprentissage *défensif* pourraient par exemple être pertinentes dans une biographie en cas de conséquences graves liées à une maladie si les habitudes alimentaires ne sont pas modifiées. Mais de tels cas sont davantage pertinents pour la pratique thérapeutique que pour la pratique pédagogique.

Les actions d'apprentissage *expansif* sont visibles dans le parcours de vie alimentaire de Laura. Elles ont eu une importance croissante, à mesure que Laura avançait en âge et qu'elle pouvait organiser son quotidien en toute liberté de choix. Au cours de l'enfance, les processus d'apprentissage *préalable* et de *co-apprentissage* par le biais des *coordinations enfant-adulte* étaient donc prédominants.

Les impulsions donnant lieu à des actions d'apprentissage *expansif* sont les *expériences de l'écart* qui se produisent lors des événements ci-après survenus dans le parcours de vie alimentaire: (a.) le début de la vie en couple a créé une intention d'apprentissage, à savoir acquérir les talents culinaires de la grand-mère; (b.) des informations obtenues par hasard sur les thèmes de la fabrication des denrées alimentaires et de la souffrance animale ont déclenché une intention d'apprentissage, à savoir apprendre à cuisiner des recettes véganes et maîtriser un grand nombre d'entre elles.

Selon Klein (2018), des actions d'apprentissage peuvent être déclenchées par des *moments d'apprentissage* associés à la *responsabilité*, à la *communauté* et au *bien-être physique*. Ces *moments d'apprentissage* sont également visibles dans cet entretien. On peut attribuer l'événement «a» au *moment d'apprentissage* relevant de la *communauté*. L'événement «b» peut être rattaché au *moment d'apprentissage* relevant de la *responsabilité*. Un moment d'apprentissage en lien avec l'état physique (c.) s'est produit lorsque Laura a vécu, en raison d'une carence en vitamine, une *expérience de l'écart* par rapport à son régime végane. Mais cela n'a pas abouti à une intention d'apprentissage. Laura a opté pour le non-apprentissage et a résolu la *problématique d'action* en adoptant un régime végétarien.

Les *moments d'apprentissage* selon Klein décrivent des situations et des événements dans le parcours de vie qui nécessitent de porter une attention à l'alimentation et au mode de vie. Klein précise par conséquent les situations personnelles qui peuvent nécessiter une réflexion sur les habitudes quotidiennes en lien avec le mode de vie et l'alimentation. Un résultat de la réflexion peut être une *expérience de l'écart* qui peut aboutir à une *intention d'apprentissage*. Si ce n'est pas le cas, l'action d'apprentissage ne se produit pas. Les *moments d'apprentissage* indiquent donc à quel moment des processus d'apprentissage expansif peuvent être déclenchés au cours d'une vie. Avec la théorie de Holzkamp, il est possible de reconstituer pourquoi et dans quel but un individu apprend. Le «pourquoi» peut être déterminé à partir de l'analyse des données au moyen des *expériences de l'écart* et des motifs d'apprentissage qui en découlent. La «finalité» peut être déterminée au moyen des *intentions d'apprentissage* décrites. Il est donc possible de montrer, sur la base des données, que la définition générale de l'apprentissage centrée sur l'individu selon Holzkamp (cf. Holzkamp 1995, p. 183 et 212) peut être démontrée empiriquement et que les motifs, intentions et actions d'apprentissage peuvent être étudiés de manière très différenciée au moyen de la théorie de l'apprentissage de Holzkamp. Les *moments d'apprentissage* de Klein permettent de contextualiser les actions d'apprentissage dans le parcours de vie.

Sur le plan de la méthodologie, il faut toutefois constater qu'une reconstitution complète et détaillée des actions d'apprentissage au sens des catégo-

ries de Holzkamp ne semble possible que si des questions ciblées sur les actions d'apprentissage sont posées après le récit libre d'un entretien narratif. Dans les données analysées ici, les actions d'apprentissage ne peuvent être reconstituées que par fragments, en fonction des détails qu'apporte la personne interviewée dans ses explications. Par exemple, dans la présente transcription, les *aspects d'apprentissage émotionnels et motivationnels* n'ont pu être définis que sur la base d'une interprétation. De même, les *stratégies de planification* n'ont pas été traitées dans le détail. On pourrait donc élaborer, à partir des concepts selon Holzkamp, un guide pour la partie consacrée aux questions après les entretiens narratifs afin de pouvoir reconstituer de la manière la plus complète possible les actions d'apprentissage dans les parcours de vie.

L'étude des données a aussi montré que l'apprentissage sensoriel, par exemple lorsque l'on apprend à cuisiner, peut jouer un rôle, en plus de l'apprentissage du mouvement. Holzkamp décrit certains mouvements comme étant des mouvements auxiliaires (ibid., p. 280). On pourrait également attribuer des fonctions auxiliaires à l'ouïe, à la vue, au toucher et au goût au cours des actions d'apprentissage. Le traitement théorique de ces actions auxiliaires pourrait faire l'objet d'une étude approfondie lors de prochains projets.

6 Enseignements pour la pratique de la formation

Les analyses des parcours de vie alimentaires permettent de tirer des enseignements sur les périodes de la vie au cours desquelles les individus veulent apprendre dans le contexte du mode de vie et de l'alimentation, pour quelles raisons ils souhaitent un tel apprentissage et comment ils apprennent. Les changements au cours de la vie sont autant d'occasions d'acquérir de nouvelles connaissances et aptitudes. Ces thèmes pourraient être abordés pour l'élaboration d'offres d'apprentissage et de conseil, en tenant compte des besoins des groupes cibles. Il conviendrait en particulier d'aborder les moments d'apprentissage relevant de la communauté, de l'état physique et de la responsabilité (selon Klein).

Le passage dans une nouvelle phase professionnelle, surtout la formation et les études, s'accompagne souvent d'un déménagement et d'une modification de l'environnement social. Les structures habituelles qui encadrent le mode de vie et les habitudes alimentaires se fissurent et le souhait de pouvoir organiser sa vie d'une manière plus autonome apparaît. Pour les jeunes adultes, cela peut se traduire par le souhait d'apprendre à cuisiner, à gérer le budget du ménage et, plus généralement, à élargir les compétences nécessaires au quotidien. La période où l'on fonde une famille peut renforcer le souhait d'adopter un mode de vie et un régime alimentaire plus sain et répondant à ses besoins. Des repas adaptés aux enfants et suffisants pour cou-

vrir les besoins sont un thème encore plus présent lorsque la famille envisage d'avoir des enfants. La durabilité et l'aspect éthique autour de l'alimentation peuvent aussi intéresser le groupe cible. Les données de l'entretien ont par exemple montré que la personne a adopté une alimentation végétane parce qu'elle souhaitait atténuer la souffrance animale.

Les données de l'entretien ont aussi montré que l'acquisition de nouvelles connaissances s'est faite par plusieurs biais: par des questions posées aux grands-parents et par des recherches sur Internet. Il serait donc judicieux de réfléchir à la stratégie que pourraient adopter les établissements d'enseignement face à ces modes ou «mouvements» de recherche. Les textes de présentation des offres pourraient prendre en compte ces intentions d'apprentissage et la publication des programmes et des offres sur Internet pourrait être effectuée en fonction des stratégies de recherche adoptées par le groupe cible. Une méthode possible serait d'identifier, à l'aide de Google Trends, à quelle fréquence des mots-clés sont recherchés. On note par exemple que les mots-clés «recettes de grand-mère» sont plus souvent recherchés avant les fêtes de Noël. En revanche, la requête «alimentation saine» sur Google est plus souvent recherchée après Nouvel An. Des tendances de recherche peuvent être affichées sur le site Internet et pourraient donner des indications sur les intérêts actuels de la population en matière d'apprentissage et de formation. Les termes souvent recherchés pourraient générer davantage de consultations sur les réseaux sociaux avec des hashtags, à des fins d'indexation des annonces d'offres. Cela permettrait de mieux faire connaître le programme d'un établissement de formation auprès des groupes cibles qui utilisent fréquemment les réseaux sociaux pour leurs recherches.

L'analyse du parcours de vie alimentaire peut aussi donner des indications pour la mise en œuvre d'offres de conseil et d'apprentissage en lien avec la santé. Les principes de l'orientation sur le cadre de vie et sur les personnes participantes sont déjà largement connus dans l'éducation professionnelle et pédagogique des adultes. L'analyse a mis en évidence la pertinence de ces principes didactiques. L'application a pour but d'aborder les connaissances préalables et les connaissances co-apprises (selon Holzkamp). Les normes et les valeurs ainsi que les traditions et les savoirs intergénérationnels dont disposent les personnes susceptibles de participer à des offres en rapport avec la santé sont un point de départ possible pour mettre en place une offre orientée sur les besoins des personnes participantes. Ces normes, valeurs, traditions et savoirs peuvent aussi être utilisés comme ressource pour effectuer des phases d'échange organisées sous forme de groupes dans le cadre d'une offre axée sur la situation personnelle et les intérêts des participantes et participants. Par exemple, lors d'un cours de cuisine, on pourrait demander aux personnes participantes d'indiquer quelles sont les recettes préparées dans leur famille lors de repas de fête et quelles traditions ont été préservées.

L'analyse a montré que l'intégration des nouvelles connaissances au quotidien doit être applicable et pratique. Il convient donc de réfléchir dans quelle mesure la mise en œuvre peut déjà être apprise lors de la planification et de la réalisation d'offres en rapport avec la santé. Dans le cas d'un cours de cuisine, il est évident que l'offre doit avoir lieu dans une cuisine d'apprentissage. L'aspect sensoriel et l'apprentissage du mouvement (au sens de Holzkamp) sont ainsi également pris en compte. Par exemple, lors de l'apprentissage de la cuisine, il est important d'expérimenter quelle doit être la texture d'une pâte au toucher, de voir et d'entendre à quel moment le bon taux de gélatinisation est atteint lorsque l'on prépare une confiture. De même, il est important de vérifier à quel moment un plat a atteint le bon niveau de cuisson. Il serait également utile d'aborder les thèmes comme les méthodes de culture, les achats, la transformation et le stockage des denrées alimentaires afin de prendre en compte tous les aspects des habitudes alimentaires ou du mode de vie. Plus les connaissances et aptitudes à acquérir dans l'offre d'apprentissage sont complètes, plus leur intégration au quotidien paraîtra facile. Car «manger et cuisiner doivent rester un plaisir».

ANNE WALTHER, collaboratrice scientifique, Université de technologie de Chemnitz. Contact: anne.walther@phil.tu-chemnitz.de

Bibliographie

Berner, N. (2025): Demenz und Bildung. Eine Biographieanalyse von Lern- und Bildungserfahrungen unter den Bedingungen einer Alzheimerdemenz. Leverkusen: Budrich.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.

Klein, A. (2018): Ernährungslerngeschichten: Eine lern- und bildungstheoretische Betrachtung von Ernährungsbio- grafien. Dans: Dr. Rainer Wild-Stiftung (dir.): Essbiografie. Annäherungen an die individuellen Ernährungsgewohn- heiten. Heidelberg: Dr. Rainer Wild-Stiftung, pp.129–145.

Nittel, D. (2011): Die Aneignung von Krankheit: Bearbei- tung lebensgeschichtlicher Krisen im Modus des Lernens. Dans: Der pädagogische Blick,19(2), pp.80–90.

Rückert-John, J. (2017): Den Ernährungsalltag verste- hen: Ein Beitrag der Ernährungssoziologie für eine in- terdisziplinäre Ernährungsforschung. Dans: Ernährungs Umschau, 64(8), pp.M436-M443.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Dans: Neue Praxis, 13(3), pp.283–193.

Seltrecht, A. (2010): Lernprozesse im Spannungsverhältnis vonkalendarischem, biologischem, sozialem und sub- jektivem Alter. Die Rekonstruktion der Biographie eines Herzinfarktpatientenunter dem Fokus von Krankheit und Berufsaufgabe. Dans: Hof, C., Ludwig, J. & Schäffer, B. (dir): Erwachsenenbildungim demographischen und sozialen Wandel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, pp.82– 93.